

PREDICCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS ACADÉMICOS ANTE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES

Prediction of the academic stereotypes to immigrant students

*Leandro Navas Martínez¹, Francisco Pablo Holgado Tello²,
Alejandra Sánchez Bravo³*

¹Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Facultad de Educación, Universidad de Alicante, Alicante, España. leandro.navas.ua.es

²Departamento Metodología de las Ciencias y del Comportamiento, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia. pfolgado@psi.uned.es

³Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Facultad de Educación, Universidad de Alicante, Alicante, España. alesanchezbr@yahoo.es

Resumen

Este trabajo pretende someter a prueba un modelo predictivo explicativo de las concepciones en torno a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes a partir de las actitudes ante la inmigración y de las actitudes ante la educación multicultural de los profesores en formación. Participan 720 estudiantes de pedagogía con edades comprendidas entre los 18 y 33 años. Los resultados sugieren que la postura de los sujetos frente a los derechos humanos y la inclinación para establecer relaciones con inmigrantes se relacionan directamente con la valoración de la educación multicultural y que ésta, a su vez, puede predecir la atribución de estereotipos académicos. Se concluye que es precisa una formación inicial en el profesorado sobre educación multicultural.

PALABRAS CLAVE: prejuicio étnico, actitudes ante la inmigración, educación multicultural, ecuaciones estructurales, inmigración en la escuela.

Abstract

This paper intends to test a predictive explanatory model of conceptions related to learning abilities of immigrant students starting from their own immigrant attitudes and their attitudes towards multicultural education. The sample consisted of 740 training teachers aged between 18 and 33. Results show that the individual's attitude towards human rights and willingness to establish relationships with other immigrants are directly related to the value of multicultural education and, that this type of education, in turn, can predict the attribution of academic stereotypes. We conclude that there is a need for a multicultural education in initial teacher training.

KEYWORDS: ethnic prejudice, attitudes towards immigration, multicultural education, structural equations, immigration in school.

Recibido: 08/09/09

Aceptado: 29/11/09

INTRODUCCIÓN

La constitución étnica de las aulas de muchos países está cambiando, ya que la multiculturalidad no es sólo un tema de los países históricamente pluriculturales como Estados Unidos o Canadá. Según el informe emitido por la ONU (2004), “*La población mundial hacia el año 2300*”, el fenómeno de la inmigración, lejos de estancarse, continuará en aumento y alcanzará nuevas naciones. En Chile, el último censo de población señala que el flujo migratorio aumentó en un 75% durante el periodo comprendido entre 1992 y 2002. Hoy, alrededor del 2% de la población chilena está constituida por extranjeros y la actual Política Nacional Migratoria reconoce a Chile como un país receptor de cuotas significativas de inmigrantes (Ministerio del Interior de Chile, 2008). El censo de 2002, además, arrojó los primeros datos de una realidad emergente, un total de 34.006 niños extranjeros menores de 14 años residen en Chile, de éstos, el 73,9% corresponde a niños procedentes de diferentes países de América del Sur.

Este nuevo escenario cultural que caracteriza a la sociedad chilena, fuerza a los científicos sociales y, particularmente, a los profesionales de la educación, a reflexionar sobre los efectos que la multiculturalidad genera en el sistema educativo y, concretamente, sobre los prejuicios y estereotipos que muestran los maestros hacia los estudiantes inmigrantes, ya que se atribuyen a estas causas los problemas de rendimiento escolar de estos alumnos (Aboud, 1988; Glick y Hohmann-Marriott, 2007; Porter y MacLeod, 1996; Woolfolk, 2006).

Desde el punto de vista psicológico, los estereotipos forman parte de la gran familia de los procesos psicológicos que nos permiten responder de forma rápida y eficaz a los estímulos ambientales cuando la información presente no es suficiente

para un análisis completo de la situación (Anderson, Klatzky y Murray, 1990; Correl, Park y Wittenbrink, 2007). Podemos decir que el constructo presenta dos polos, distinguiéndose entre las definiciones más generalistas y las más específicas. Las primeras, se refieren, esencialmente, a la naturaleza de los procesos mentales y a su típico modo de funcionar y, por lo tanto, se aplican a objetos no sociales y pueden tener un valor tanto positivo como negativo. Este trabajo adopta como referente las definiciones más específicas que, aún partiendo, como las primeras, de la necesidad de la mente de organizar y seleccionar las informaciones a fin de lograr ideas simplificadas y estables de las diversas categorías de objetos, se interesan, en particular, en las imágenes negativas relativas a los grupos sociales, atribuidas en determinados contextos y, casi siempre, a minorías en situaciones de desventaja (entre éstas, los inmigrantes).

Convenimos con Devine (1989) que, en ausencia de otra información, un cierto grado de generalización permite formular previsiones y que un grado excesivo impide captar las matizaciones individuales o, quizás, la absoluta falta de correspondencia entre el individuo real y los lineamientos típicos de los estereotipos. De este modo, la excesiva generalización excluye la comprensión de las distintas combinaciones que los diversos rasgos pueden tener en diferentes situaciones e impide entender las transformaciones que el conjunto de los lineamientos sufre con el curso del tiempo. Como se desprende de lo expuesto, el límite entre el estereotipo, como instrumento útil de previsión y control de la realidad, y el estereotipo, como distorsión del conocimiento y obstáculo para la interacción, está en el agravamiento de dos características intrínsecas del mismo: la generalización y la rigidez.

Los análisis modernos del concepto señalan que el proceso de simplificación de

la realidad no sucede de forma accidental, ni por una arbitraria elección individual, sino de acuerdo con modalidades que se encuentran establecidas culturalmente y, como tales, son adquiridas por los individuos y utilizadas para una eficaz comprensión de la realidad. Por otra parte, señalan que los estereotipos cumplen para el individuo una función de tipo defensivo, al contribuir al mantenimiento de una cultura y de determinadas formas de organización social, garantizando el resguardo de las posiciones que hayan alcanzado (Huici, 2003).

En relación con los estereotipos, una consecuencia negativa que debe interesar, especialmente, a los maestros se denomina “amenaza del estereotipo” y se refiere al temor que siente un alumno de confirmar un estereotipo negativo sobre su grupo de referencia. Se dice que esta amenaza es tan potente que interfiere las interacciones sociales y las tareas mentales de la persona que lo padece (Steele, 1997). Además, se señala que, a largo plazo, los estudiantes afectados desarrollan estrategias de autodefensa para proteger su autoestima académica, por ejemplo, se aíslan, afirman que no les importa aprender, realizan poco esfuerzo, es decir, se desidentifican psicológicamente del éxito académico (Aronson, Fried y Good, 2002).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, parece oportuno intentar identificar el origen de los estereotipos en la escuela. Así, el objetivo de este estudio es probar un modelo hipotético predictivo de las atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los alumnos que inmigran desde países sudamericanos, pues constituyen el grupo de estudiantes extranjeros más numeroso en el sistema educativo chileno, a partir de las actitudes hacia la inmigración y de las actitudes hacia la educación multicultural de los maestros en formación.

Método

Participantes

Participaron 720 profesores en formación chilenos pertenecientes a tres universidades, dos de éstas son estatales y una es privada (todas ellas laicas), localizadas en la octava y en la novena región de Chile. La técnica de selección es muestreo no probabilístico. Dos tercios son mujeres (488 mujeres y 232 hombres) y el rango de edad oscila entre 18 y 33 años ($M = 21,13$; $DT = 2,35$). Los sujetos se distribuyen en nueve especialidades y en cursos que van desde 1º a 5º año. El 73,7% manifestó tener algún tipo de relación con personas inmigrantes (compartir barrio, compartir trabajo o estudios, participar en actividades sociales o mantener una relación más personal como amistad o noviazgo).

Instrumentos y variables

Los instrumentos empleados en este estudio son tres: La Escala de Actitudes hacia la Inmigración (EAHI) de León, Mira y Gómez (2007) que en su versión original contiene 32 ítems, alcanzó un fiabilidad alfa de Cronbach de 0,90 y sometida a análisis factorial reveló cinco componentes; la Escala de Actitudes hacia la Educación Multicultural (EAHEM) elaborada por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1997) incluye 24 ítems, en su versión inicial mostró una fiabilidad de 0,88 y la estructura factorial reveló 4 factores; y la Escala de Concepciones en torno a las Capacidades de Aprendizaje (ECECA) propuesta por Meier y Lemmer (2001), contiene 27 elementos y presenta cuatro dimensiones elaboradas teóricamente. Las distintas escalas fueron publicadas en español y sólo en el caso de la primera fue necesario cambiar, en los ítems 30 y 31, la palabra España por Chile.

Las actitudes hacia la inmigración, valoradas con la EAHI, incluyen las

variables latentes *derechos básicos* (DB), que se refiere a los derechos fundamentales de las personas; *actitud de rechazo* (AR), que representa la evitación de interacción con personas inmigrantes; *políticas de igualdad* (PI), que contiene ideas sobre la igualdad de oportunidades; *rasgos negativos* (RN) y hace referencia a estereotipos negativos asociados a los inmigrantes; *aceptación* (AC), que se refiere a situaciones que se compartirían con inmigrantes; *actitud de aproximación* (AA), que hace referencia a relaciones personales íntimas con inmigrantes; *rasgos positivos* (RP), que contiene aspectos positivos asociados a los inmigrantes, y *discriminación* (DI) que se refiere a la discriminación cultural en Chile.

Finalmente, las atribuciones de las capacidades de aprendizaje sobre los estudiantes de otros países sudamericanos, valoradas con la ECECA, hacen referencia a distintos contenidos de aprendizajes, como son *aprendizajes tradicionales* (AT), *aprendizajes relacionados con el medio sociocultural* (AS), *aprendizajes del ámbito socioemocional* (ASE) y *aprendizajes que integran distintos aspectos* (AI).

En la Tabla 1 se ofrecen, para todas las variables, los coeficientes de fiabilidad y los índices de ajuste obtenidos en los análisis factoriales confirmatorios (Sánchez, 2009) y que informan de la fiabilidad y de la validez de constructo de las mismas.

Tabla 1

Coefficientes de fiabilidad e índices de ajuste de los análisis factoriales confirmatorios (AFC)

Variable	α	AFC	Variable	α	AFC
DB	0,85		MN	0,85	$\chi^2_{(250)} = 684,05$
AR	0,77	$\chi^2_{(377)} = 1107,24$	MP	0,84	$P < 0,001$
PI	0,77	$P < 0,001$	VM	0,66	$RMSEA = 0,076$
RN	0,73	$RMSEA = 0,062$			$GFI = 0,93; AGFI = 0,92$
AC	0,73	$GFI = 0,97; AGFI = 0,97$	AT	0,89	$\chi^2_{(318)} = 667,39$
AA	0,79		AS	0,78	$P < 0,001$
RP	0,60		ASE	0,70	$RMSEA = 0,047$
EX	0,74		AI	0,72	$GFI = 0,97; AGFI = 0,96$

α = índice de fiabilidad Alfa de Cronbach.

Por otra parte, las actitudes hacia la educación multicultural, evaluadas con la EAHM, contienen las variables latentes *multiculturalidad negativa* (MN), que se refiere a los efectos negativos que la multiculturalidad podría generar en la labor del profesor y en el rendimiento académico de los estudiantes; *multiculturalidad positiva* (MP), que incluye ideas sobre las consecuencias positivas de este tipo de educación, y *ventajas de la multiculturalidad* (VM) que se refiere a los beneficios sociales que ofrece la multiculturalidad en la escuela a los estudiantes.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios fue realizada por un encuestador, previamente instruido, quien informó a los estudiantes sobre los objetivos y las características generales de la investigación, les ofreció información sobre los investigadores, así como una dirección de correo electrónico para realizar consultas relativas al estudio y les solicitó su colaboración destacando que la participación era voluntaria, confidencial y anónima (siguiendo los criterios de la Comisión Nacional de Investigación

Científica y Tecnológica de Chile). Tras obtener su consentimiento verbal, en una sesión y en su aula habitual, los participantes tuvieron un tiempo indefinido para completar los cuestionarios, contaron con la asistencia del encuestador para aclarar sus dudas y no recibieron retribución. Los resultados del estudio fueron remitidos a las universidades de las que proceden los estudiantes. Con el fin de evitar confusiones conceptuales entre minorías étnicas autóctonas (mapuches, aymaras, etc.) y minorías étnicas extranjeras (peruanos, bolivianos, colombianos, argentinos, etc.) se instruyó en forma verbal y escrita a los sujetos.

Análisis de los datos

Se realizaron análisis de correlación, análisis de regresión múltiple y análisis de vías (*path analysis*) empleando los paquetes estadísticos SPSS (15.0) y LISREL (8.71).

En la Tabla 2 se presentan los resultados de los análisis de correlación entre las variables de actitudes hacia la inmigración (DB, AR, PI, RN, AC, AA, RP y DI), las variables de actitudes hacia la educación multicultural (MN, MP y VM) y las variables de atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes de países sudamericanos (AT, AS, ASE y AI). En la mencionada tabla se observa que las variables de actitudes hacia la inmigración presentan relaciones estadísticamente significativas con la gran mayoría de las variables de actitudes hacia la educación multicultural y, también, con algunas variables de atribuciones. Además, se aprecia que las variables de actitudes hacia la educación multicultural se relacionan significativamente con todas las variables de atribuciones.

Resultados

Análisis de correlación

Tabla 2
Matriz de Correlaciones

Variable	MN	MP	VM	AT	AS	ASE	AI
DB	-0,253**	-0,321**	-0,255**	-0,095*	-0,082*	-0,099**	-0,130**
AR	-0,228**	-0,205**	-0,107**	-0,044	0,002	-0,018	-0,067
PI	-0,309**	-0,240**	-0,277**	-0,132**	-0,097**	-0,119**	-0,151**
RN	-0,295**	-0,297**	-0,195**	-0,154**	-0,108**	-0,127**	-0,159**
AC	0,005	0,023	0,076*	-0,002	0,008	-0,002	0,030
AA	0,559**	0,324**	0,528**	0,189**	0,180**	0,164**	0,151**
RP	-0,211**	-0,271**	-0,211**	-0,114**	-0,102**	-0,113**	-0,140**
DI	-0,053	0,026	0,076*	-0,031	-0,049	-0,059	-0,040
MN	-	-	-	0,186**	0,174**	0,183**	0,218**
MP	-	-	-	0,085*	0,107**	0,099**	0,114**
VM	-	-	-	0,106**	0,116**	0,114**	0,130**

DB = derechos básicos; AR = actitud de rechazo; PI = políticas de igualdad; RN = rasgos negativos; AC = aceptación; AA = actitud de aproximación; RP = rasgos positivos; DI = discriminación; MN = multiculturalidad negativa; MP = multiculturalidad positiva; VM = ventajas de la multiculturalidad; AT = Aprendizaje tradicional; AS = aprendizaje sociocultural; ASE = aprendizaje socioemocional; AI = aprendizaje integral.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Análisis de regresión múltiple

Los resultados del análisis de regresión múltiple (método introducir SPSS) considerando las variables de actitudes hacia la inmigración como variables predictoras y las variables de actitudes hacia la educación multicultural como variables criterio se encuentran resumidos en la Tabla 3.

Los mismos señalan que, cuando la variable criterio es *multiculturalidad negativa* el porcentaje de varianza explicada es 39,8%, cuando es *multiculturalidad positiva* es el 23,8% y en *ventajas de la multiculturalidad* es el 33,4%. Los valores de *t* estadísticamente significativos se observan en las variables *derechos básicos*, *actitud de rechazo*, *políticas de igualdad*, *rasgos negativos*, *rasgos positivos* y *actitud de aproximación*, siendo esta última variable la que presenta el valor β más alto.

Por otra parte, si consideramos las variables de actitudes hacia la educación multicultural como variables predictoras y las variables de atribuciones académicas dirigidas a los estudiantes de otros países sudamericanos como variables criterio, se observa que los porcentajes de varianza explicada oscilan entre 3,4% y 5,2% y que en todas las ecuaciones, sólo *multiculturalidad negativa* presenta el valor *t* estadísticamente significativo (ver Tabla 4 en pág 43).

Así, podemos entender que algunas actitudes hacia la inmigración pueden predecir, las actitudes hacia la educación multicultural y que de éstas, las actitudes negativas son las que se relacionan en mayor medida con las atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje.

Tabla 3

Análisis de regresión múltiple. Actitudes hacia la educación multicultural como variables criterio y actitudes hacia la inmigración como variables predictoras

V.Predictora	Variable criterio								
	MN			MP			VM		
	β	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
DB	-0,059	-1,541	0,124	-0,235	-5,418	0,000*	-0,113	-2,777	0,006*
AR	-0,104	-3,126	0,002*	-0,069	-1,838	0,066	-0,009	-0,268	0,789
PI	-0,081	-2,035	0,042*	0,072	1,617	0,106	-0,060	-1,443	0,150
RN	-0,128	-3,764	0,000*	-0,150	-3,905	0,000*	-0,053	-1,490	0,137
AC	0,005	0,147	0,883	0,007	0,194	0,846	0,052	1,596	0,111
AA	0,513	17,061	0,000*	0,272	8,053	0,000*	0,479	15,164	0,000*
RP	-0,033	-0,983	0,326	-1,117	-3,124	0,002*	-0,081	-2,327	0,020*
DI	-0,046	-1,462	0,144	0,040	1,123	0,262	0,044	1,322	0,186
<i>R</i> ²	0,398			0,238			0,334		

DB = derechos básicos; AR = actitud de rechazo; PI = políticas de igualdad; RN = rasgos negativos; AC = aceptación; AA = actitud de aproximación; RP = rasgos positivos; DI = discriminación; MN = multiculturalidad negativa; MP = multiculturalidad positiva; VM = ventajas de la multiculturalidad.

* $p < 0,05$.

Tabla 4

Análisis de regresión múltiple. Atribuciones académicas como variables criterio y actitudes hacia la educación multicultural como variables predictoras

V. Predictoras	Variable criterio					
	AT			AS		
	β	t	p	β	t	p
MN	0,178	4,359	0,000*	,152	3,720	0,000*
MP	-0,032	-0,664	0,507	,002	0,049	0,961
VM	0,069	1,478	0,140	,066	1,417	0,157
R^2	0,038			0,034		
	ASE			AI		
	β	t	p	β	t	P
MN	0,167	4,097	0,000*	0,202	4,988	0,000*
MP	-0,014	-0,298	0,766	-0,019	-0,389	0,700
VM	0,069	1,481	0,139	0,076	1,650	0,099
R^2	0,037			0,052		

MN = multiculturalidad negativa; MP = multiculturalidad positiva; VM = ventajas de la multiculturalidad; AT = aprendizaje tradicional; AS = aprendizaje sociocultural; ASE = aprendizaje socioemocional; AI = aprendizaje integral.

* $p < 0,05$.

Análisis predictivo

Los resultados obtenidos en los análisis de correlación y en los análisis de regresión, así como el estudio teórico del tema, permiten plantear un modelo estructural de las variables sometidas a estudio (ver la Figura 1 en pág 44). Este modelo debe ser entendido desde el control estadístico y no desde una perspectiva determinista (Bollen, 1989).

El modelo incluye las variables predictoras *derechos básicos, actitud de rechazo, políticas de igualdad, rasgos negativos, actitud de aproximación, rasgos positivos, multiculturalidad negativa, multiculturalidad positiva* y *ventajas de la multiculturalidad* y las variables criterio son *aprendizaje tradicional, aprendizaje sociocultural, aprendizaje socioemocional y aprendizaje integral*.

En la Figura 2 (ver en pág 44), se muestra

el modelo que logra un mejor ajuste a los datos. Los resultados sugieren una ecuación estructural ligeramente diferente a la hipotetizada. Específicamente en el modelo sometido a análisis empírico las variables AA y RP han sido eliminadas porque no presentan un buen ajuste. Los índices de ajuste del modelo son aceptables ya que, aunque el valor de *chi-cuadrado* es estadísticamente significativo ($\chi^2 = 111,50$; $gl = 34$; $p < 0,001$), los valores del *GFI* (0,97) y del *AGFI* (0,95) se sitúan por encima del valor 0,90 recomendado por Byrne (2001) y el valor del *RMSEA* (0,056) está por debajo del valor 0,1. Es decir, las variables presentes en la ecuación se relacionan de forma adecuada.

En la mencionada Figura, además, se observa que las variables de actitudes hacia la inmigración (AR, PI, RN) se relacionan directamente con la variable *multiculturalidad negativa*, mientras

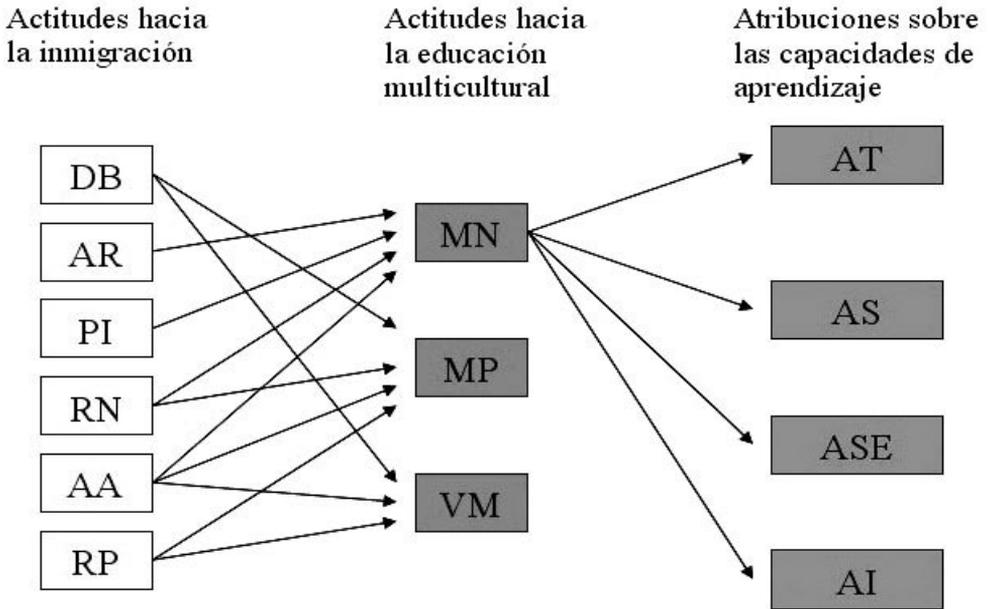


Figura 1. Modelo hipotético predictivo de las atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes de otros países sudamericanos.

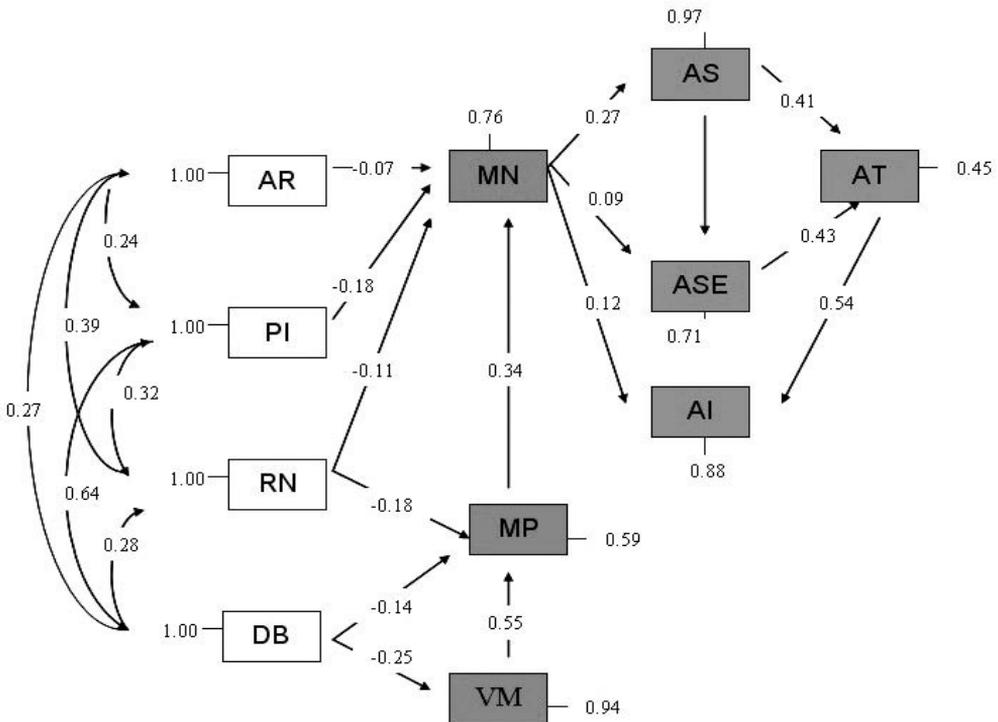


Figura 2. Diagrama de vías con la solución completamente estandarizada para el modelo hipotético predictivo de las concepciones en torno a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes de otros países sudamericanos.

que *derechos básicos* (DB) se relaciona directamente con *multiculturalidad positiva* (MP) y *ventajas de la multiculturalidad* (VM). Por otra parte, se observa que las distintas variables de actitudes hacia la educación multicultural (MN, MP y VM) se relacionan directa, o indirectamente, con las variables de atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes de otros países sudamericanos (AS, ASE y AT).

Discusión

Los resultados de los análisis de correlación señalan que existe casi un 63% de relaciones significativas entre las variables de actitudes hacia la inmigración y las variables de actitudes hacia la educación multicultural y, entre éstas y las variables de atribuciones se aproximan al 73%. Las correlaciones más altas y significativas, se observan entre las variables *actitud de aproximación*, *multiculturalidad negativa*, *multiculturalidad positiva* y *ventajas de la multiculturalidad*, esto sugiere que la actitud que se tenga para establecer relaciones íntimas con las personas inmigrantes se relaciona con la idea positiva o negativa que se muestre respecto a la multiculturalidad en la escuela. Por otra parte, las correlaciones menos discernibles (o cercanas a cero) se presentan entre la variable *aceptación* (AC) y todas las restantes (excepto con VM). Estos resultados indican que al parecer, el establecimiento de vínculos estrechos o de confianza con personas inmigrantes, sólo se relaciona en forma significativa con la percepción de ventaja o beneficio que este tipo de relación aporta a la persona y a la escuela multicultural. Al contrario, quienes tienen una actitud negativa sobre los inmigrantes consideran la multiculturalidad en la escuela como algo negativo, en la línea de los resultados de León et al. (2007).

Por otra parte, los análisis de regresión

destacan la relación significativa entre las variables contextuales (DB y PI), la inclinación a relacionarse con inmigrantes (AA y RP) o no (AR y RN) y la valoración de la educación multicultural (MN, MP y VM). Lo cual sugiere la inclusión de variables externas e internas en tal relación. También se presentan indicios para considerar que serían, principalmente, los sentimientos e ideas negativas hacia la multiculturalidad en la escuela, los que más pesan en la atribución de estereotipos académicos dirigidos a los estudiantes procedentes de países cercanos a Chile, tal y como se ha comprobado en otros contextos (Calvo, 2003).

Los resultados del análisis de vías apoyan empíricamente la idea de que las características del contexto cultural, junto con las ideas o sentimientos negativos hacia los inmigrantes, predicen, en cierta medida, las actitudes negativas hacia la educación multicultural, en concordancia con lo hallado por Cabrera et al. (1997), y que estas ideas desfavorables serían las que ejercen un papel preponderante en la atribución de estereotipos académicos sobre los estudiantes inmigrantes (Ovejero, 1990).

Esto presupone que las políticas que garanticen los derechos fundamentales y la igualdad de oportunidades para los inmigrantes, podrían influir positivamente en las actitudes de los futuros maestros hacia la multiculturalidad. Nótese que estas acciones no dependen directamente de los sujetos aunque finalmente influyen en sus percepciones y sentimientos, sino que, más bien, obedecen a un orden social (leyes, normativas). Esto permite considerar el hecho esperanzador de que en Chile, a través del desarrollo de normas sociales coherentes con un estado pluricultural, se puede influir positivamente en los ciudadanos y, en particular, mejorar las actitudes de los profesores en formación.

En cuanto a los sentimientos e ideas negativas de los futuros maestros que se relacionan directamente con la atribución de aptitudes académicas (que incluye objetivos prioritarios para educación como son leer, escribir, contar, desarrollar la confianza en sí mismo y aprender buenos hábitos, pero también aprendizajes menos convencionales como valorar las artes, participar en la comunidad, expresarse con soltura y sensibilizarse con las dificultades que afronta el país), creemos que son aspectos que deben constituir uno de los contenidos centrales de los programas de formación de maestros, en el sentido de ayudarlos a identificar y modificar sus actitudes negativas hacia los miembros de otros grupos culturales y permitirles, de este modo, acercarse al tema de la inmigración desde una perspectiva formativa necesaria para que en el futuro potencien y desarrollen las capacidades de todos sus alumnos y favorezcan la inclusión escolar de los grupos culturales minoritarios. Así, es evidente que un currículum orientado a sensibilizar, formar y entregar estrategias de atención a la diversidad cultural en el aula, es necesario para los desafíos actuales de la educación chilena.

Por otra parte, dado que las creencias de los futuros maestros, parecen determinar sus actitudes ante la educación multicultural y sus atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes, conviene resaltar dos implicaciones prácticas de este estudio. Por un lado, que la configuración multicultural de la sociedad demanda formar al profesorado para actuar en aulas multiculturales (León et al., 2007) y, por otro, que corresponde a la Universidad dar a los maestros esa formación multicultural (Palomero, 2006).

En lo que respecta al Sistema Educativo de Chile, pese a que la Política Educativa reconoce a Chile como un estado pluricultural y demanda una educación

de calidad para todos los estudiantes que respete las diferencias (culturales, sociales, cognitivas, etc.) de los mismos, la presencia de niños inmigrantes en las aulas, es un hecho que no ha suscitado el interés de las autoridades educativas y, por ende, no se han generado las iniciativas necesarias para brindar los apoyos educativos que se requieren. Es evidente que se requiere una política educativa multicultural que favorezca la aceptación de la pluralidad de culturas como factor de enriquecimiento para todo el entorno socioeducativo y de prevención frente a estereotipos y actitudes etnocéntricas. Existen distintas medidas que intentan responder a la diversidad cultural del alumnado, creemos que una iniciativa pertinente es la que se manifiesta en el *modelo intercultural* que asume y potencia la presencia de la pluralidad cultural como elemento enriquecedor y necesario para la convivencia y el desarrollo de todos los individuos como miembros competentes de su comunidad (Aguado, 2002). En forma resumida, este modelo exige que en el proyecto educativo se realice un análisis del contexto, valorando cuantitativa y cualitativamente la diversidad cultural del centro educativo y cómo se vive esta realidad por parte de la comunidad educativa. Unido a esta medida un proyecto de educación intercultural exige valorar las conexiones que se establecen entre lo que enseña y el significado que tiene en el contexto socio-cultural de los alumnos, la utilidad de las metodologías para compartir conocimientos desde la diversidad y la diversificación de materiales y de estrategias metodológicas y organizativas.

Referencias

- About, F. (1988). *Children and prejudice*. Londres, Inglaterra: Blackwell Publishers.
- Aguado, T. (2002). La educación primaria y secundaria desde una perspectiva multicultural. En P. Pardo & L. Méndez

- (Eds.), *Psicología de la educación multicultural* (pp. 251-278). Madrid, España: UNED.
- Anderson, S., Klatzky, R., & Murray, J. (1990). Traits and social stereotypes: Efficiency differences in social information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 192-201.
- Aronson, J., Fried, C. & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students: The role of theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, *38*, 113-135.
- Bollen, K. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. Nueva York, EE.UU.: Wiley.
- Byrne, B. (2001). *Structural equations modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Nueva Jersey, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M. & Rodríguez, M. (1997). La escala de actitudes para el profesorado. En M. Bartolomé (Coord.), *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 343-348). Barcelona, España: Cedecs.
- Calvo, T. (2003). *Juventud e interculturalidad: Los jóvenes españoles ante otros pueblos y culturas*. Sevilla, España: Fundación Centra. [Documento de trabajo S2003/05].
- Correl, J., Park, B. & Wittenbrink, B. (2007). The influence of stereotypes on decisions to shoot. *Journal of Social Psychology*, *32*, 1102-1117.
- Devine, P. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 5-18.
- Glick, J., & Hohmann-Marriott, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families. The significance of race, ethnicity, and national origins. *International Migration Review*, *41*, 371-402.
- Huici, C. (2003). Estereotipos. En J. Morales & C. Huici (Coords.), *Psicología social* (pp. 73-84). Madrid, España: McGraw-Hill.
- León, B., Mira, A. & Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *5*, 259-282.
- Meier, C., & Lemmer, E. (2001). Future teacher's conceptions concerning the learning capacity of pupils in multicultural schools in South Africa. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, *31*, 377-398.
- Ministerio del Interior de Chile, Departamento de Extranjería y Migración (2008). *Política Nacional Migratoria* (p. 1). Recuperado el 01 de Febrero de 2009, de http://www.interior.gov.cl/filesapp/Politica_Nacional_Migratoria.pdf.
- Ovejero, A. (1990). El fracaso escolar: una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social. Libro de ponencias* (pp. 19-37). Santiago de Compostela, España.
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20* (1), 207-230.
- Porter, A. & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrant: The roles of class, ethnicity and school context. *Sociology of Education*, *69*, 255-275.
- Sánchez, A. (2009). *Las actitudes de los futuros docentes chilenos ante la inmigración y la multiculturalidad*. Tesis Doctoral no publicada. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Steele, C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, *52*, 613-629.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (5ª Ed.). Ciudad de México, México: Pearson Educación.